



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

de Sousa Soares, Ademilson
Infância, natalidade e educação: diálogos com Hannah Arendt
Educação Unisinos, vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 12-20
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449650489003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Infância, natalidade e educação: diálogos com Hannah Arendt

Childhood, natality and education: A dialogue with Hannah Arendt

Ademilson de Sousa Soares¹
Universidade Federal de Minas Gerais
profpaco@gmail.com

Resumo: O trabalho discute os conceitos de infância, natalidade e educação em diálogo com Hannah Arendt. A apresentação da tese de que o poder da infância reside na força da linguagem, sustentada por autores da filosofia tais como Giorgio Agamben e Walter Kohan, compõe a estratégia argumentativa que propõe uma aproximação entre o conceito de natalidade formulado por Arendt e o processo de educação das novas gerações. O estudo é de cunho teórico, com base em revisão da literatura e busca articular educação e filosofia, campos epistemológicos distintos. Como resultado provisório, afirma-se, por um lado, que o nascimento e a chegada das crianças ao mundo desafia os adultos, que devem assumir a responsabilidade de educá-las, tendo como fundamento a liberdade da vontade. Por outro lado, argumenta-se que a natalidade dos adultos somente pode acontecer quando eles agirem de forma livre na esfera política da vida pública.

Palavras-chave: infância, natalidade, educação.

Abstract: This paper discusses the concepts of childhood, 'natality' and education based on a dialogue with Hannah Arendt. The presentation of the thesis according to which the power of childhood resides in the force of language, sustained by authors of philosophy such as Giorgio Agamben and Walter Kohan, composes the argumentative strategy that proposes an approximation between the concept of natality formulated by Arendt and the new generations' education process. The theoretical imprint of the study is based on a review of the literature and it seeks to articulate two distinct epistemological fields: education and philosophy. As a provisional result, it may be affirmed that, on the one hand, the birth and arrival of children in the world challenges adults to undertake the responsibility for educating them, having as its basis the freedom of will. On the other hand, it is argued that the 'natality' of adults may only take place when they act in a free manner in the political arena of public life.

Keywords: childhood, natality, education.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, 31270-901, Bairro Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Considerações iniciais

O texto propõe reflexões sobre infância e educação em diálogo com Hannah Arendt, mais especificamente com o seu conceito de natalidade. Isso implica em uma tomada de posição em relação à filosofia política² da autora, inscrita na tradição do pensamento político republicano secularizado (Adverse, 2012). Na república secular e democrática, imaginada por Arendt, o poder tem origem na - e volta para a - liberdade vivida e experimentada diretamente no espaço público. A apatia e o conformismo das sociedades de massa, não solucionados pelos processos de representação política, dificultam o exercício da liberdade que seria o fundamento da república e da democracia (Roriz, 2011). No civismo republicano, sustentado por Arendt (2010), o homem é concebido como sujeito da ação política, sendo sua maior virtude, a disposição de contribuir ativamente na construção de uma esfera da vida pública que respeite a diversidade cultural e que assuma o compromisso por nosso destino comum. De acordo com Kohn (2005), essa autora argumenta que, enquanto na esfera privada, o que comanda é o reino da necessidade e da desigualdade, na esfera pública, o que prevalece são os princípios da igualdade e da liberdade. Para o fortalecimento da participação política seria necessário, segundo Arendt (1985, 1990), valorizar a ação espontânea dos cidadãos que organizam e mobilizam conselhos populares para o enfrentamento de problemas locais. Tais conselhos, quando incorporados à estrutura organizacional do Estado, significariam uma importante novidade para as organizações políticas do Ocidente, tais como os poderes executivo, legislativo e judiciário (Oliveira, 2009). Nessa perspectiva, como podemos fazer nascer esse “animal político” assim engajado e mobilizado? Como a educação poderia contribuir nesse sentido?

Segundo Arendt (2002, 2010), os homens nascem e o nascimento é um fato político incontestável. Assim como as crianças³ nascem para o mundo e precisam ser educadas para existirem e sobreviverem nele, os adultos, para se tornarem cidadãos, devem nascer para a vida política e precisam aprender que o poder político é a capacidade que nós temos de agir em conjunto, para o bem de todos. Se em nossa sociedade, a ação política está juridicamente

reservada para os adultos, como as crianças podem e devem ser educadas para que possam dar continuidade ao poder político como ação para o bem comum? A relevância de responder a isso estaria no entendimento de que o processo educativo das crianças, como novos seres humanos que aparecem no mundo e por ser ambíguo e complexo, desafia nossa capacidade de inventar, além de ultrapassar o pragmatismo utilitarista dos processos tradicionais de escolarização. Como demonstra Arendt (2010), a sociedade contemporânea da opulência e da abundância constitui-se fonte de preocupação para aqueles que se dedicam à educação das crianças. Uma práxis educativa consistente, supõe disposição para acompanhar, observar e avaliar ações cotidianas no diálogo com projetos, diretrizes e referências já consagradas, por exemplo, na legislação educacional brasileira. Supõe também disposição para julgar e avaliar o que já está bom e o que precisa melhorar.

Para pensar a educação das crianças e das novas gerações, no sentido de reafirmar e de reconhecer que elas têm direito de ter acesso a uma escola pública de qualidade, é fundamental compreender os “impactos” políticos do conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt e os “impactos” teóricos dos estudos sobre a relação entre infância, experiência, linguagem e política. Na busca de analisar a relação entre infância, natalidade e educação, o texto percorre inicialmente, alguns autores da filosofia que estudam a infância⁴ para em seguida, examinar possíveis efeitos do conceito de natalidade sobre nossas concepções de educação e de escolarização para essa infância.

Infância, linguagem e poder

Crianças e adultos nascem para o mundo quando assumem o poder sobre sua palavra, seu discurso e sua linguagem. Giorgio Agamben (2005) anuncia que o lugar lógico da infância, é encontrado na relação entre experiência e linguagem. É na experiência da língua que a infância é encontrada. Nessa experiência, os limites da linguagem não são buscados fora da linguagem. Seria impossível, segundo esse autor, existir um ser para sempre falante, no qual língua e discurso se apresentassem imediatamente unidos.

² Para Arendt, a política se situa em uma lacuna quase irreparável entre passado e futuro. Nessa lacuna, a circularidade da relação entre fatos e teorias “recoloca o sentido da ação política, uma vez que implica num contexto para o qual a tradição não tem nem padrões para julgá-la - em virtude da perda do senso-comum e da dissolução de valores - nem perguntas para explicá-la - em virtude da noção contemporânea de teoria” (Lafet, 2003, p. 58).

³ “Infância” e “criança” são noções distintas. “Infância” remete à dimensão conceitual e “criança” à dimensão concreta e histórica. No entanto, conforme sustenta Sarmento (2005, 2009), o conceito de infância não corresponde a uma categoria universal, naturalmente concebida, e nem significado óbvio, pois deve relacionar-se às variáveis classe, gênero, idade, etnia e raça em que as crianças concretas se situam.

⁴ O conceito de infância adotado nesse texto vem de autores do campo da filosofia como Agamben (2005) e Kohn (2007 e 2010), sem ignorar as contribuições, para os estudos da área, das formulações de autores dos campos da sociologia (Sarmento, 2005), da história, (Ariès, 1986) e da psicologia, (Vygotsky, 1991), dentre outros.

O homem é um ser que sabe, que pode ou não falar, e que pode ou não contar o que sabe. O que o homem experimenta, nesse processo, “não é simplesmente uma impossibilidade de dizer: trata-se, antes, de uma impossibilidade de falar a partir de uma língua, isto é, de uma experiência – através da morada infantil na diferença entre língua e discurso – da própria faculdade ou potência de falar” (Agamben, 2005, p. 14-15). A voz da criança, a voz humana, jamais se inscreve totalmente na linguagem. O *gramma*, a letra, é tão-somente a forma do pressuposto de si e da potência de dizer ou não dizer. Pressuposto gramatical no qual nos arriscamos. “Somente porque o homem se encontra lançado na linguagem sem ser até aí levado por uma voz, somente porque, *no experimentum linguae*, ele se arrisca, sem uma gramática, neste vazio e nesta afonia, algo como um *ethos* e uma comunidade se tornam possíveis” (Agamben, 2005, p. 16).

A língua, como linguagem, não é um patrimônio de nomes e regras transmitido de geração a geração. A língua é verdade como revelação, verdade como algo vazio e impresumível “que os homens habitam desde sempre, e na qual, falando, respiram e se movem” (p. 17). A futura tarefa infantil na humanidade que há de vir será viver em uma comunidade ética, vazia e impresumível. Para que isso ocorra, é necessário, segundo Agamben (2005), nos abrir para viver experiências, pois desde o início do século XX vivemos uma pobreza, pois nos dias atuais, ninguém aceita a experiência como fonte de autoridade. Com a modernidade, a experiência foi transferida para fora do homem, para os instrumentos e os números, sendo expropriada ou controlada através da noção de experimento. O *ego cartesiano*⁵ seria o lugar do único sujeito que tem consciência e que pode, portanto, conhecer. Fantasia, imaginação e sonho, características próprias dos infantes, seriam lugares do sujeito da alienação mental.

Do ponto de vista de Giorgio Agamben (2005), não é possível criticar a noção de sujeito e da consciência desse sujeito, para depois pretender conservar, através da dialética, a sua estrutura e o seu conteúdo. Para Agamben, isso seria contraditório, pois o que há, de fato, é uma impossibilidade de captar a consciência. A psiquiatria moderna, por exemplo, segundo esse autor, mostra que a consciência é apenas uma qualidade subjetiva de um processo psíquico, qualidade essa que só pode ser captada diretamente em sua própria interioridade. Na contemporaneidade, o *ego cogito cartesiano* torna-se de mudo, falante. Uma teoria da experiência que partisse da

experiência muda, situada aquém da *expressão primeira* do cogito, deveria partir da necessidade de indagar se existe uma *experiência muda*, se existe uma *in-fância* da experiência. E, se existe tal experiência, indagar ainda qual seria a sua relação com a linguagem e quais os impactos dessa experiência na comunidade por vir (Agamben, 2005).

A escola tem, dentre suas tarefas, o papel de contribuir para a entrada da criança no mundo da cultura e da linguagem. Hoje, com a chegada cada vez mais precoce da criança à escola, podemos dizer que é também com seu professor e com seus colegas, na Educação Infantil, que a criança vive sua infância como experiência de entrada no mundo da língua. Na escola a criança aprende a falar, a pensar e a se comunicar. Mas, como afirma Agamben, a voz da criança, a voz humana, jamais se inscreve totalmente na linguagem, pois “o espaço entre a voz e o *logos* é um espaço vazio” (Agamben, 2005, p. 16). A escola, como espaço público coletivo, pode possibilitar às crianças experiências ricas e significativas de escuta da própria voz, de diálogo com a fala do outro em um devir que represente uma alternativa em relação às subjetividades dominantes e que subverta o desejo do outro, fazendo dele, uma outra coisa. Mas como assegurar às crianças o direito a uma escola de Educação Infantil?

O campo de pesquisa da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil tem crescido e se consolidado nos últimos anos. Kramer (1995) mostra que, por muitos anos, os bebês e as crianças pequenas tiveram seu direito, à educação, negado e/ou ignorado. Campos (1997) analisa como o debate, entre pesquisadores sobre o direito das crianças à educação infantil de qualidade, contribuiu para assegurar a construção de políticas públicas para o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Rosemberg (1999) discute e problematiza a ausência da Educação Infantil nas políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo. Kishimoto (2005), por sua vez, afirma que um dos elementos fundamentais para a oferta de Educação Infantil de qualidade é a formação de profissionais para esta etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, Walter Kohan (2010) reflete sobre a escolarização da infância, reconhecida e defendida hoje como um direito das crianças, poderia ser interpretada como o esquecimento da própria infância. Para isso, o autor faz interlocução com as noções de verdade em Sócrates, de arte em Rilke e de devir-criança em Deleuze. Segundo Kohan (2010), Sócrates chama a língua da in-

⁵ A expressão *ego cartesiano* remete ao pensamento de Renê Descartes (1996) em seu “Discurso do Método” buscando revelar o fundamento do pensar e do existir, resumido no conhecido cogito cartesiano: “Eu penso, logo eu existo”.

fância como língua da *verdade*, mas também como língua de abertura para a morte. O poeta Rilke, diz Kohan, nos permite explorar a proximidade entre arte e infância a partir da investigação da lógica de *vida do artista*, que no contexto das instituições sociais, não encontra condições para existir e se expressar. Em Deleuze, Walter Kohan encontra o *devir-criança*, cuja temporalidade é interrompida pela ordem instituída. A criança em seu devir, está afastada de toda cronologia, e a infância que ela vivencia e produz, é plenamente afirmativa, “a-subjetiva” e “a-pessoal”. A escola, como a conhecemos, esquece a infância e mata a verdade poética que poderia existir e resistir no devir-criança? É possível ainda afirmar e defender uma escola em que a verdade da infância e sua poesia sejam ainda assim, valorizadas e reconhecidas?

Estudar a infância nos ajuda a responder, se isso significar “abrir-se, desde o início, a outras línguas, não apenas nas palavras, mas, sobretudo, no pensamento e na vida” (Kohan, 2009, p. 60). Isso porque, ao falar de infância, falamos do devir-criança e encontramos uma linha de fuga em relação à subjetividade hegemônica e dominante na contemporaneidade, e abrimos um espaço novo, uma fenda que nos permite ser de outra forma, permite que cada um, possa se criar como sendo outros diferentes daquilo que já somos. Talvez seja o caso de “desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade” (Kohan, 2007, p. 19). Talvez seja o caso ainda de se “esperar o que não se pode esperar” (p. 18), pois é da contradição que pode surgir uma novidade que mereça ser encontrada, abrindo o pensamento “àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável” (Kohan, 2007, p. 21). Mas, como conjugar essa perspectiva epistemologicamente aberta, com uma posição politicamente comprometida com a superação das desigualdades e das injustiças sociais?

Muitos acreditam e trabalham em prol de uma ação crítica nas instituições educacionais por confiarem que a educação pode ajudar a transformar as pessoas e a sociedade e, até mesmo, provocar mudanças revolucionárias. Outros pensam que a criança e sua infância foram e são apenas materiais de sonhos e utopias políticas de educadores e filósofos. Essa é uma ideia que ainda prevalece e que precisa ser superada. Haveria uma outra forma de conceber a infância como um acontecimento que impede a repetição eterna do mesmo mundo? A análise dos processos de escolarização, feita a partir das leituras de autores chamados pós-modernos, tais como Foucault, Derrida, Deleuze e Agamben, dentre outros, nos ajuda a compreender as dinâmicas institucionais, ideológicas e políticas da contemporaneidade que afetam o funcionamento da escola. Mesmo que tais leituras possam

significar uma “certa paralisia” diante da realidade em função de “certo niilismo cético” decorrente da crítica contundente aos sistemas escolares, é impossível negar a riqueza desse diálogo.

Como abrir caminho, na escola, para as vozes da infância e para a fala “inocente” dessas crianças? Como garantir que as instituições de educação da criança pequena cuidem para que seus espaços e seus tempos instituídos não se transformem em lugares do governo e do controle de seus corpos? Como garantir que o direito da criança a uma educação de qualidade signifique, sobretudo, o direito de nascer para o mundo comum da coletividade e de resistir a todas as formas de opressão? Como apresentar propostas e projetos *para elas*, sem deixar de ser *com elas*, garantindo a construção de formas democráticas de convivência, desde a educação infantil? O conceito de natalidade formulado por Hannah Arendt poderá contribuir nessa discussão.

Natalidade, discurso e política

A relação proposta por Hannah Arendt entre natalidade, discurso e política nos ajuda a aprofundar o debate sobre o lugar da infância e da escola na sociedade contemporânea. As crianças nascem e precisam ser educadas. Recebemos os infantes a cada dia e precisamos mostrar a eles que mundo é esse no qual viverão suas vidas privada, social e pública. Arendt nos adverte que quem “se recusa a assumir a responsabilidade pelo mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. No caso da educação, a responsabilidade pelo mundo toma forma de autoridade” (Arendt, 2002, p. 43). Além disso, a autora afirma que, para manter o que há de revolucionário na criança, a educação tem que ser conservadora. Mas, como fazer nascer, na criança, o desejo revolucionário de mudança? Como uma educação, que ensina a conservar o mundo, pode, ao mesmo tempo, ensinar a criança a se comprometer com a transformação do mundo?

O estudo de Correia (2008), sobre o conceito de natalidade na obra de Hannah Arendt, mostra que o fato determinante do homem como ser consciente, é a natalidade. Ao ingressar no mundo através do nascimento, o homem torna-se, por existir, capaz de iniciar algo que nunca antes tinha existido no mundo comum dos humanos. Porém, não é a simples chegada ao mundo por meio do nascimento, que faz cada criança se sentir pertencente a esse mundo. Pertencemos ao mundo quando somos capazes de amá-lo “por atos e palavras” (Correia, 2008, p. 27). O primeiro nascimento, o biológico, nos faz apenas, aparecer naturalmente no mundo e antecede todo amor ao mundo. O segundo

nascimento, não obstante, “aquela inserção no mundo humano por atos e palavras, não nos é imposta pela necessidade, como no trabalho, nem desencadeada pela utilidade, como na obra” (Correia, 2008, p. 27). Esta segunda natalidade é fruto de uma escolha, de uma opção livre da vontade.

Nascer no mundo agindo e falando, pode ou não ser estimulado pela ação dos outros com os quais podemos ou não querer nos juntar, mas esse nascimento nunca é condicionado e determinado pela presença dos outros. “Renascemos”, agimos e “reagimos” por amor ao mundo. A vontade de começar algo novo com os outros surge quando respondemos a isso por iniciativa própria. O conflito entre querer e não querer, vivido pela vontade de decidir, só cessa na ação, como nos apresenta Correia (2008, p. 27): “Para que se dê a ação, entretanto, a própria vontade cessa de querer e começa a agir”.

A natalidade nos joga no mundo e nos faz participar de uma comunidade com os outros. Cada indivíduo humano já não é mais uma criatura apenas, mas membro de todo o gênero humano. Com as outras criaturas humanas “partilhamos a capacidade de instaurar no mundo possibilidades novas [...]. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são a mesma coisa” (Correia, 2008, p. 29). Nesse sentido, instaurar algo novo e imprevisível significa romper com o estabelecido no cotidiano. Ser capaz de instaurar o novo é ser capaz de operar o milagre do inesperado. A iniciativa humana é milagrosa, porque interrompe automatismos instituídos, paralisa processos históricos consolidados e faz surgir eventos outrora improváveis. A iniciativa de cada um significa “ação como o começo que deflagra uma nova série de eventos, mas que não pode ser deduzido de eventos precedentes” (Correia, 2008, p. 30).

No caso da criança, não é o fato de nascer no mundo que faz dela naturalmente, um ser político. A novidade que cada criança representa, quando aparece e chega ao mundo, pode ser entendida como uma possibilidade de transformação se essa criança aprender a amar o mundo e a agir em nome desse amor. Ainda que suponha “a espontaneidade que a natalidade inaugura” (Correia, 2008, p. 31), a ação livre decorre do amor ao mundo. Isso porque, “ao contrário dos animais, o homem sabe que teve um começo e que terá um fim e em vista disto experimenta o seu próprio começo como começo do seu fim” (Correia, 2008, p. 32). Nascer é ser capaz de instaurar o novo, de agir e de atualizar a liberdade. Os homens são seres afirmadores da individualidade e da singularidade que o nascimento inaugura. A natalidade faz aparecer uma singularidade, única e espontânea, uma promessa de liberdade que poderá ou não se realizar na esfera da vida política.

Acompanhando o argumento de Santo Agostinho, segundo o qual o homem foi criado para que houvesse um começo, Arendt afirma que o começo, o início, é a suprema capacidade do homem de fazer e de realizar o novo. Na política, essa capacidade equivale à liberdade. Cada um de nós, ao nascer, garante, no mundo, um novo começo desse horizonte de liberdade (Arendt, 1989). Quando nasce uma criança, somos todos nós que renascemos, é a humanidade inteira que renasce. É pela ação e na ação livre que o homem nasce e se renova, mostrando, no espaço público, quem ele é. Nascemos na ação e pela interação. Ao deixar de estar entre os outros homens, ao renunciar ao convívio com a coisa pública, o homem deixa de realizar aquilo que mais o humaniza, que é a relação e a interação com os outros. Segundo Arendt, não é por obrigação ou por necessidade imposta que buscamos estar entre os homens, mas por uma vontade que decorre do nascimento que nos faz começar e recomeçar (Arendt, 2010).

Na esfera pública, quando agimos, o instrumento dessa ação e dessa natalidade, é o discurso que proferimos. Quando falamos para todos ouvirem, nascemos para e com os outros. Iniciar e começar algo, na vida pública, significa falar e ser ouvido como ser distinto, singular e com identidade própria. Arendt (2010) sustenta que é na ação compartilhada com os outros que mostramos que, embora devamos morrer, não nascemos para morrer, mas para recomeçar. O nascimento, assim entendido, revela ainda que podemos ter esperança de que os seres humanos podem mudar a realidade dos acontecimentos e que o futuro da humanidade pode ser diferente do que se apresenta hoje. Amar o mundo e ter esperança são condições para continuarmos vivendo (Arendt, 2010).

A preocupação com a natalidade, expressa por Arendt, como amor ao mundo e às crianças que nascem, pode ser entendida como a preocupação com o destino comum da humanidade. A realização desse destino depende da ação dos recém-chegados em nome de um futuro comum. Ações futuras dependem de futuras gerações. Mesmo que a ação dos homens nem sempre tenham sido realizada em nome do bem comum, não podemos perder a esperança naqueles que nascem e que renovam nossa confiança de que, certamente, as coisas podem melhorar, de que as liberdades podem ser preservadas, as diferenças respeitadas e a pluralidade, como fundamento da vida pública, pode ser construída.

Hannah Arendt identifica o totalitarismo como a pior forma de governo que ocorreu no mundo e que pode permanecer para sempre. No entanto, ela finaliza sua obra com a esperança que, todo fim, surge de um novo começo e esse começo é a capacidade humana de agir. Essa ocorrência acontece porque o homem tem a possi-

bilidade de operar o milagre humano na Terra, ou seja, ao agir com liberdade política, cada homem pode iniciar algo diferente do que já foi feito, e isso é assegurado pelo nascimento do homem para a vida política. Portanto, a fé e a esperança no mundo, se traduz não só no fato do homem realizar milagres, mas também, pelo fato de chegar a esse mundo através do nascimento. A “boa nova” do evangelho é representada pelo nascimento de uma criança, sendo que esse nascimento é a “boa nova” também para os assuntos humanos, visto que uma vez que o homem nasce para a vida política, ele se apresenta para o mundo (Arendt, 2010).

Embora tenha vivido em uma época bastante conturbada politicamente, Hannah Arendt não perdeu a esperança. Ela sempre confiou que o homem é capaz de instaurar uma ordem diferente na qual vive, acredita e age com a liberdade de iniciar um novo começo, através principalmente, da fala e do discurso. Com palavras e atos, nos inserimos no mundo humano e confirmamos o nosso segundo nascimento. A natalidade, como a capacidade do homem em fazer algo inédito no mundo, é intrínseca à condição humana de ação e vai além do nascimento biológico. É por isso que o conceito de natalidade vai além do sentido natural e “passa a ter implicação política a partir do momento em que o homem se insere no mundo” (Oliveira, 2011, p. 80), agindo com e pelos outros.

Nascemos quando agimos em conjunto. A ação conjunta é um tipo de nascimento político. Oliveira (2013) argumenta, em outro estudo, que o homem nasce para o mundo comum, quando funda algo novo pela ação política. Segundo esse autor, Arendt relaciona o ato de nascer ao ato de fundar. Nascer, cada homem apresenta-se ao mundo por meio de sua experiência, inaugurando e fundando algo singular. Ao analisar a tradição do pensamento político republicano, Hannah Arendt construiu sua visão filosófica acerca da política, articulando natalidade e fundação no sentido de sustentar suas análises sobre o valor e a importância da fundação do corpo político, a partir das revoluções modernas. No caso da revolução americana, por exemplo, Arendt mostra o nascimento de um governo que não utiliza a violência e nem a coerção, mas um governo que surge a partir da “deliberação do comum” e que está baseado na mudança em prol de uma nova ordem política. Segundo a autora, os homens fizeram nascer algo que não existia, fundaram uma nova estrutura política estável, baseada na institucionalização da ação.

No exame das revoluções, Arendt mostra que o “milagre político” aparece, nasce no mundo e pode ser compreendido como um fenômeno que surge de uma forma inesperada, que não pode ser calculado, nem explicado. No que se refere à sua causa, ele aparece como

um milagre. Cada novo começo na política, visto e experimentado como necessidade de interromper processos, aproxima transcendência religiosa de transcendência real, demonstrável em cada situação nova instaurada pela natalidade (Arendt, 2002). Essa visão da política afasta Arendt de Aristóteles que dizia que o homem é um animal naturalmente político. Para a autora, a política não é necessidade naturalmente inexorável. A política surge ou não, aparece ou não entre os homens por força de uma decisão livre, por força de uma vontade dos próprios homens e não por uma força natural. É a partir dessa perspectiva que devemos compreender a ação educativa como uma ação política, fundada na vontade livre e que se realiza tendo como finalidade, educar a vontade livre. Na história das revoluções, segundo Arendt, a vontade livre toma forma de liberdade política, fazendo nascer algo que nunca tivera existido.

A análise que Francisco (2012) faz do pensamento de Arendt confirma essa perspectiva e nos faz perceber que a esfera pública da vida política, deve ser vista e discutida a partir de múltiplos olhares. Francisco (2012) destaca que a política é algo muito sério, que precisa ser vivido e discutido por todos. Assim, educar o homem significaria, dessa maneira, visar a ação política o que requer que os mais novos que nascem e que passam a existir entre nós, aprendam sobre o mundo, sobre a tradição e sobre a autoridade. Quem educa as novas gerações observa a tradição e seleciona, nas experiências passadas, o que há de mais valioso a ser preservado, salvando tais experiências da ruína do esquecimento e conferindo-lhes inteligibilidade.

Fávero e Silva (2012) argumentam que para Arendt, a natalidade, como porta aberta para a inteligibilidade de nossas experiências presentes, passadas e futuras, é o que possibilita aos humanos, habitarem o mundo, interferirem nos acontecimentos da vida e modificarem seu contexto. Esse fato acontece porque os homens, diferentemente dos animais, são construtores de seu próprio mundo. Müller (2012), por sua vez, ao analisar as inquietações que mobilizaram o pensamento de Hannah Arendt sobre educação, destaca que, para a autora, essa, assim como a natalidade, é um problema político que exige uma discussão política, ou por outra, não é possível educar sem assumir posições, debater, questionar, ser questionado, propor, negociar, compor, movimentar, instituir e destituir. Por tudo isso, ser professor, ser educador, é muito mais do que ensinar uma nova técnica do bem viver, é muito mais do que responder aos interesses pragmáticos do mercado, é muito mais do que reproduzir as ideologias dominantes e familiares. Ser professor significa agir politicamente respondendo por aquilo que o mundo já foi, pelo que ele é, e por aquilo que poderia e/ou deveria ser diante das novas gerações humanas.

Educação, liberdade e ação

Chegamos assim ao tema da educação das novas gerações, definido como ato político que supõe vontade livre. A educação escolar, como aquela que ocorre em espaço público coletivo, pode contribuir para a entrada dos mais jovens na cultura e na linguagem. Desde os primeiros anos de escolarização, na Educação Infantil, professores(as) podem, e devem possibilitar que as crianças vivam suas infâncias como experiência intensa de entrada no mundo da língua. Com os(as) professores(as), as crianças também aprendem pensando, falando e se comunicando (Agamben, 2005). Como ensinar a falar e a pensar se a voz da criança como a voz humana, se nunca deixamos a criança se inscrever totalmente na linguagem?

Como afirmamos anteriormente, a escola de Educação Infantil, quando possibilita a todos que por ela circulam - pais, professores(as) e crianças - experiências significativas de escuta da voz do outro e da própria voz, e experiências de diálogo com o outro e consigo mesmo, instaura um devir (Kohan, 2007), que pode representar importante alternativa que subverta o já estabelecido, iniciando algo inteiramente novo. Num mundo de repetição mecânica do mercado e do consumo, a escola⁶ e a educação parecem não estarem possibilitando qualquer novidade.

A visão crítica de Hannah Arendt (2002, 2004, 2010) pode nos ajudar a repensar o lugar da escola, desde a Educação Infantil. Na medida em que os professores promovam ações que levem as crianças a conviverem, se expressarem, manifestarem ideias e pensamentos, refletirem e dialogarem, as escolas cumprirão importante papel, educando para o bem comum, para a vida pública e para a ação política compartilhada. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil precisa incorporar a responsabilidade de indagar e produzir respostas coletivas: Como educar eticamente as crianças? Como preparar politicamente os adultos? O conceito político de maioridade, nos ajuda a ultrapassar a banalidade do mal expressa em duas atitudes equivocadas: abandonar as crianças à própria sorte ou tutelá-las como se imbecis fossem.

Com Arendt, aprendemos que, para pensar as formas em que a criança pode vivenciar suas experiências de infância em diferentes espaços e tempos, é significativo e relevante analisar a relação entre natalidade, política e educação, conforme Marcarello e Ometto (2015) esclarecem. A escola, como instituição interposta entre a esfera familiar/ privada e a esfera pública/política, é um dos lugares em que a criança realiza parte dessas

experiências. Quando a família confia à escola, suas crianças, filhos e filhas, ela sabe que é o começo do fim, ou por outra, o começo da entrada da criança no mundo social e político e o começo da saída dela do espaço privado de sua existência. Todo ser que vem ao mundo nasce em uma casa, mas espera-se que saia dela para o mundo, para constituir a sua própria casa. Aos profissionais da educação escolar, cabe a responsabilidade por essa transição, da casa para o mundo e do mundo para a casa. Para Carvalho (2004, p. 17), esta é uma faculdade peculiar e original da educação, ou seja, “iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais”. A criança que nasce e chega à escola, é um novo ser na vida e no mundo. A entrada dela nesse mundo, sendo um conjunto complexo de tradições, depende de um cuidadoso processo de iniciação para que possa participar dele como novo ser, e perceba que esse mundo já existia bem antes dela aqui chegar. O mundo comum é “aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência” (Arendt in Carvalho, 2004, p. 20).

No cotidiano da educação das crianças pequenas, em instituições de Educação Infantil, os sujeitos adultos têm a responsabilidade de mostrar esse mundo que compartilhamos em comum com as gerações que o habitam nesse tempo presente, mas também com aqueles que já morreram e com aqueles que ainda não nasceram. Por isso mesmo, o ato educativo, mesmo com os bebês e as crianças bem pequenas, é essencialmente político e nos liga aos nossos antepassados, aos nossos descendentes e àqueles que hão de nascer. Trata-se de mostrar essa herança para os mais jovens. Herança simbólica que não pode ser herdada por força de lei. “Por se tratar de uma herança cujo caráter simbólico é compartilhado, a única forma de a ela termos acesso e dela nos apossarmos é pela aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a sua compreensão ou capacidade de construir casas, que só podem ser aprendidas” (Carvalho, 2004, p. 20). Aos que ainda não nasceram, a responsabilidade repousa em legar uma sociedade politicamente mais justa e igualitária.

As contribuições de Hannah Arendt (2002, 2009), quando discute a crise da educação, nos ajuda a pensar sobre a relação entre natalidade e educação e a responder sobre o significado de uma prática educativa voltada para a ação pública e para a liberdade política. Embora

⁶ No livro intitulado “A escola tem futuro?”, Costa (2007) dialoga com importantes pesquisadores do campo da educação no Brasil tais como Pimenta (2007), Arroyo (2007), Veiga-Neto (2007), Moreira (2007) e Libâneo (2007) que defendem que é possível e necessário inventar um outro tipo de escola.

as reflexões de Arendt sobre educação tenham sido formuladas há mais de meio século, elas continuam atuais e pertinentes, pois segundo ela, o tema é relevante e tem interesse geral. Diante dos desafios da crise é preciso não banalizar os problemas educacionais e evitar duas graves atitudes: (i) agir com conceitos prévios; e (ii) minimizar seus possíveis efeitos.

Hannah Arendt (2002) aborda a crise da educação nos Estados Unidos da América. O fato desse país ser uma terra de imigrantes, faz com que a crise lá, tenha maiores repercussões. A falta de horizontes positivos para a educação escolar significou, em terras americanas, a perda da possibilidade de educar os filhos e as filhas das populações que foram para o novo continente em busca de dias melhores. É próprio do ser humano o acolhimento da novidade que a criança representa. Acolher e ser acolhido faz parte, portanto, da natureza do processo da educação humana: cada nova geração é acolhida e cresce no interior de um mundo velho. Na América do Norte, segundo Hannah Arendt (2002), esse típico processo de inserir o homem novo no interior de um mundo velho, foi alterado. Os norte-americanos tentaram inserir as novas gerações em um mundo novo e não em um velho mundo já constituído e preexistente. “A nova ordem, na qual as crianças deveriam ser inseridas, ainda não existia. Essa nova ordem ainda estava em processo de criação. As antigas gerações procuraram fazer algo utópico, fora do lugar, quase negando a própria historicidade humana” (Soares, 2012, p. 853). Eis o paradoxo da sociedade norte-americana.

Soares (2012), discutindo a função da escola e o papel do professor a partir do pensamento de Arendt, mostra que os norte-americanos, “no afã simultâneo de educar as novas gerações e de criar a nova ordem almejada e desejada, acolheram de forma acrítica as modernas teorias educativas surgidas na Europa” (Soares, 2012, p. 853). Segundo Arendt (2002), uma postura irrefletida diante da crise, foi sendo produzida a partir da difusão de três ideias básicas: (i) o mundo da criança prescinde da autoridade do adulto; (ii) a formação do professor deve centrar-se no ensino em geral e não no domínio de um conteúdo específico; e (iii) só posso aprender fazendo, pois o fazer é mais importante do que o ouvir; o jogar é mais importante do que o trabalhar. Em resumo: “a criança aprende por meio da atividade, ou seja, a criança aprende fazendo, brincando e jogando. De acordo com as modernas teorias pedagógicas, ao professor caberia, tão-somente, ser um facilitador da aprendizagem, já que ele dominaria apenas generalidades” (Soares, 2012, p. 853). Tais ideias, amplamente difundidas, agravam a crise e podem significar a morte do professor e da escola. Quando a escola não tem clareza de seu papel, quando

o professor abdica de sua função de contribuir para que as novas gerações conheçam, construam e reconstruam os saberes historicamente acumulados pela humanidade, quando a escola propõe tão-somente uma repetição automática e mecânica de atividades, e “quando o trabalho intelectual e científico ocupa lugar marginal, podemos dizer que a escola e o professor vivem uma crise aguda e já estão à beira da morte” (Soares, 2012, p. 854). Morrer assim significaria abandonar as crianças que nascem e que precisam aprender a agir com liberdade.

Considerações finais

Para não sucumbirem, para não morrerem diante da crise, para ajudarem a infância a nascer, crescer e aparecer para o mundo, é importante que os profissionais da educação percebam que a escola representa o mundo, mas ela não é o mundo, isto é, na escola, a criança e o jovem aprendem sobre o mundo. A responsabilidade dos professores é “ensinar às novas gerações tudo o que sabem sobre a realidade em que vivem. Essa responsabilidade consiste em assegurar o livre desenvolvimento das características e das qualidades das crianças e em zelar para que elas cresçam em boas condições” (Soares, 2012, p. 854). As crianças estão na escola para nascer para a vida social e política. Para isso, elas devem aprender sobre o mundo, o que precisa acontecer gradualmente e não de maneira açodada e sem cuidado. É nosso dever e nossa responsabilidade ensinar sobre o mundo. Um educador responsável não se omite e assume um papel como um representante dos habitantes adultos do mundo. Com responsabilidade, o professor aponta as coisas e as realidades e diz: eis aqui o nosso mundo... é importante que você aprenda tudo o que puder sobre esse mundo. Dessa forma, os profissionais da educação assumem, com responsabilidade, o seu papel na escola, como instituição que se

interpõe entre o domínio público do mundo e o domínio privado do lar, tornando possível a passagem da família para o mundo. Nessa passagem do mundo da vida privada para o mundo da vida pública, o professor é figura central e ocupa um lugar diferenciado. *Lugar de transferência.* Lugar do amor endereçado ao saber, para citar uma ideia da psicanálise freudiana (Soares, 2012, p. 855).

O professor sempre ensina algo que conhece sobre o mundo. Sua autoridade se fundamenta nesse conhecimento e em sua experiência como pessoa que já viveu um pouco mais que a criança e o jovem. Por esse motivo, ele não abre mão de ensinar. Considerando sempre que, “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande

facilidade numa retórica emocional e moral” (Arendt, 2002, p. 247) e que, “é justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora” (Arendt, 2002, p. 243). Lavar as mãos, ficar alienado e não se comprometer com as novas gerações diante do mundo, é um ato irresponsável em relação ao destino comum da humanidade. Quem ama o mundo não se omite e não se demite. Luta com coragem e esperança em prol da natalidade, da infância e da educação.

Referências

- ADVERSE, H. 2012. Uma república para os modernos. Arendt, a secularização e o republicanismo. *Filosofia Unisinos*, 13(1):39-56. <https://doi.org/10.4013/fsu.2012.131.04>
- AGAMBEN, G. 2005. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, UFMG, 188 p.
- ARENDT, H. 2010. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 407 p.
- ARENDT, H. 2009. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 546 p.
- ARENDT, H. 1985. *Da Violência*. Brasília, UnB, 67 p.
- ARENDT, H. 2002. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva, 352 p.
- ARENDT, H. 1989. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo, Cia das Letras, 680 p.
- ARENDT, H. 2004. *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo, Cia das Letras, 375 p.
- ARENDT, H. 1990. *Da Revolução*. São Paulo, Ática/UnB, 354 p.
- ARIÈS, P. 1986. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan S.A., 196 p.
- ARROYO, M. 2007. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: M.V. COSTA (org.), *A escola tem futuro?* 2ª ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 119-150.
- CAMPOS, M.M.M. 1997. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, (101):113-127.
- CARVALHO, J.S.F. 2004. A crise na educação como crise na modernidade. *Revista Educação – Hannah Arendt*. São Paulo, Segmento, p. 15-25.
- CORREIA, A. 2008. O significado político da natalidade: Arendt e Agostinho. In: A. CORREIA; M. NASCIMENTO (orgs.), *Hannah Arendt entre o passado e o futuro*. Juiz de Fora, UFJF, p. 15-34.
- COSTA, M.V. (org.). 2007. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, 176 p.
- DESCARTES, R. 1996. *O discurso do método*. São Paulo, Martins Fontes, 102 p.
- FÁVERO, A.A.; SILVA, L.C.A. 2012. Hannah Arendt y su condición humana. In: A.A. FÁVERO; E.A. CASAGRANDE (orgs.), *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, Mercado das Letras, p. 19-38.
- FRANCISCO, M.F.S. 2012. Hannah Arendt: notas acerca de sua biografia. In: A.A. FÁVERO; E.A. CASAGRANDE (orgs.), *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, Mercado das Letras, p. 39-54.
- KISHIMOTO, T.M. 2005. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: M.L.A. MACHADO (Org.), *Encontros e desencontros*. São Paulo, Cortez, p. 107-115.
- KOHAN, W.O. 2009. Infância e filosofia. In: M. SARMENTO; M.C.S. GOUVEA, *Estudos da infância*. Petrópolis, Vozes, p. 40-61.
- KOHAN, W.O. 2007. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte, Autêntica, 176 p.
- KOHAN, W.O. 2010. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Revista Educação e Realidade*, 35(3):125-138.
- KOHN, C. 2005. Teoría y práctica del republicanismo cívico: La perspectiva arendtiana. *Filosofia Unisinos*, 6(2):138-148.
- KRAMER, S. 1995. *A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. São Paulo, Cortez, 136 p.
- LAFFER, C. 2003. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. São Paulo, Paz e Terra, 197 p.
- LIBÂNEO, J.C. 2007. A escola que sonhamos. In: M.V. COSTA (org.), *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, p. 23-50.
- MARCARELLO, A.S.; OMETTO, C.B.C.N. 2015. O convite de Hannah Arendt: (re)significações da crise na educação. *Educação Unisinos*, 19(2):175-183.
- MOREIRA, A.F.B. 2007. A escola poderia avançar. In: M.V. COSTA (org.), *A escola tem futuro?* 2ª ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 51-76.
- MÜLLER, M.C. 2012. Respeito e responsabilidade para com os recém-chegados. In: C.A. FÁVERO; E.A. CASAGRANDE (orgs.), *Leituras sobre Hannah Arendt*. Campinas, Mercado das Letras, p. 55-70.
- OLIVEIRA, J.L. 2013. *A categoria da natalidade e da fundação no pensamento político de Hannah Arendt*. *Argumentos*, ano 5, (9):154-168.
- OLIVEIRA, J.L. 2011. Hannah Arendt e o sentido político da categoria natalidade. *Argumentos*, ano 3, (6):79-88.
- OLIVEIRA, J.L. 2009. A estrutura de organização do corpo político na concepção de Hannah Arendt. *Filosofia Unisinos*, 10(3):265-277. <https://doi.org/10.4013/fsu.2009.103.03>
- PIMENTA, S.G. 2007. A análise crítica das contradições presentes na escola. In: M.V. COSTA (org.), *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, Lamparina, p. 151-172.
- RORIZ, J.H.R. 2011. A política como continuação da liberdade: Hannah Arendt e sua crítica à democracia liberal. *Filosofia Unisinos*, 12(3):228-240. <https://doi.org/10.4013/fsu.2011.123.03>
- ROSENBERG, F. 1999. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, (20):5-57.
- SARMENTO, M.J. 2005. Gerações e alteridade. *Educação e Sociedade*, 26(91):361-378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- SARMENTO, M.J. 2009. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: M. SARMENTO; M.C.S. GOUVEA, *Estudos da infância*. Petrópolis, Vozes, p. 17-39.
- SOARES, A. S. 2012. A autoridade do professor e a função da escola. *Revista Educação e Realidade*, 37(3):841-861. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300008>
- VEIGA-NETO, 2007. A. Pensar a escola como uma instituição que garanta a manutenção das conquistas da modernidade. In: M.V. COSTA (org.), *A escola tem futuro?* 2ª ed., Rio de Janeiro, Lamparina, p. 97-118.
- VYGOTSKY, L.S. 1991. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 90 p.

Submetido: 30/12/2015

Aceito: 12/08/2016